

## LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 2º/3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Maria Isabel Pestana, Universidade Aberta, [mariaisabelpestana@gmail.com](mailto:mariaisabelpestana@gmail.com)  
Filipa Seabra, Universidade Aberta, [fseabra@uab.pt](mailto:fseabra@uab.pt)

**RESUMO:** São recorrentes as referências à incapacidade da escola para acompanhar as mudanças que a sociedade inexoravelmente transporta para o seu interior. Reconhecemos que múltiplos fatores concorrem para a dificuldade em introduzir no sistema as alterações de ordem organizacional, funcional e pedagógica que se impõem, por via da lei ou por necessidades de adaptação ao contexto, mas acreditamos que tais transformações só são possíveis através da participação e do esforço coletivos. Nesta conjuntura, o departamento pode configurar um *locus* de ação colaborativa e a sua coordenação constitui um nível de liderança intermédia, de cuja atuação deriva em parte o funcionamento da escola e a qualidade do seu ensino. O cargo de coordenador de departamento abarca uma amplitude de ação que recai sobre todos os docentes, sem exceção.

O estudo que apresentamos visa conhecer as perceções dos docentes acerca da função de coordenação de departamento curricular, tal como esta está a ser efetivada nas escolas de 2º/3º ciclo, dentro do quadro legal vigente.

Assim, procuramos responder, com base na análise preliminar de dados recolhidos, à pergunta de partida: de que modo os coordenadores e os outros docentes perspetivam o papel do coordenador como elemento de gestão intermédia, nas escolas EB 2.3?

Ainda que os resultados deste estudo não possuam validade externa, esperamos que se possam obter sugestões para melhoria e, eventualmente, recolher e divulgar evidências que possam acrescentar valor a estudos já efetuados no âmbito deste tema.

### Introdução

Nesta comunicação pretendemos apresentar os resultados preliminares de um trabalho de investigação que decorre no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade Aberta. O objeto desta primeira análise é constituído por um *corpus* de apenas duas entrevistas pelo que a discussão de resultados não será representativa, o que só acontece “privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas” (Bardin, 2009:91).

### *Problemática e Objetivos*

Os desafios que as escolas enfrentam nos nossos dias centram-se no facto de a sociedade portuguesa se ter modificado mais rapidamente do que a própria escola” (Justino,

2010:115). Sendo inegável que tem sido feito um esforço para introduzir mudanças na escola, reconhecemos que estas só são significativas e possíveis através de participação e esforço coletivos, corroborando Canário (2000:4) quando defende que “neste quadro, o papel e a crescente importância do fator humano na vida das organizações, tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades coletivas de mudança. Elas formam um conjunto designado pelo conceito de «capital intangível»”. Como órgão colegial, o departamento curricular configura um *locus* privilegiado desta desejável ação colaborativa, pedindo-se ao coordenador que a promova. Agente de liderança intermédia, cabe-lhe também um papel de decisor e de elo de comunicação entre a base e o topo. A avaliação de desempenho docente (ADD) implica também o coordenador, que assume um papel de primeira linha como avaliador. Além disso, nesta década em que por via de orientações transnacionais se reforça a importância da formação contínua, cabe ao coordenador uma dinâmica pró-ativa na promoção de formação e do desenvolvimento profissional.

Assim, torna-se relevante perceber o posicionamento de coordenadores face às suas funções bem como as perspetivas de outros docentes. Cada contributo pessoal pode ser significativo para uma tomada de consciência coletiva sobre o processo e por isso esta situação parece configurar uma problemática pertinente no contexto educativo atual.

Importa referir que este estudo se dedica à coordenação de 2º/3º ciclo, na medida em que cada departamento de 2º/3º ciclo é constituído por diversos grupos, tornando-se um universo heterogéneo a nível do currículo, da *praxis* e da formação dos seus docentes. Tomamos, como questão de partida para este estudo, a seguinte: de que modo os coordenadores e os outros docentes perspetivam o papel do coordenador como elemento de gestão intermédia, nas escolas EB 2.3? Na sua sequência, delimitamos como objetivos: Conhecer as conceções de coordenadores e de outros professores sobre a) as funções do coordenador; b) a atuação do coordenador na gestão do departamento; c) a atuação do

coordenador quanto à promoção de práticas de supervisão e de formação; d) a atuação do coordenador na avaliação de desempenho; e e) os condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador.

### *Enquadramento legal da coordenação de departamento*

A moldura legal que enquadra a figura do coordenador de departamento curricular tem refletido as alterações legislativas que vêm concedendo à escola um progressivo grau de autonomia. É à luz da lei que se pode apreciar o cumprimento do cargo, visto que nela estão plasmadas as suas diversas vertentes. Ainda no Decreto-Lei 115-A/98 e, em sequência, no Decreto Regulamentar n.º 10/99 foram definidas as competências do coordenador de departamento, numa série prescritiva de sete alíneas que contrasta com o teor da legislação atual. O Decreto-Lei n.º 75/2008, em vigor, “estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares)” para deixar as demais estruturas à decisão autónoma dos órgãos de gestão. Quanto às competências, o ponto 1 do artigo 42º determina que esta é uma das estruturas que deve “(...) assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”. Além disso, segundo o artigo 43º do mesmo diploma, “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...) procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”, tarefas também asseguradas pelos departamentos curriculares. Na função de avaliador o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, prevê nos pontos 1 e 3 do artigo 14.º que “o avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, (...)” e que “compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados (...)”.

A legislação tem procurado também salvaguardar o reconhecimento da idoneidade do coordenador. O artigo 35º do Decreto-Lei n.º 75/2010 determina que “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada”. No entanto, na prática essa idoneidade advém também de reconhecida experiência e perfil profissional. Ponte (1998:5) defende que “um dos aspetos mais salientes do conhecimento profissional é a sua forte base experiencial (...). Por isso mesmo este conhecimento tem um forte carácter implícito. Mas o facto de ser implícito e ligado à ação não significa que seja arbitrário ou de somenos importância”.

É nos dos aspetos que acabámos de referir que assentam as questões colocadas neste estudo, visando dar resposta aos objetivos expressos. Passamos a apresentar o percurso metodológico seguido.

### **Método**

O percurso metodológico adotado para esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, como estudo exploratório descritivo. Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002:2) destacam que a investigação qualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica”, pelo que se pensou ser adequada à pergunta de partida. Reconhecemos que esta abordagem assume uma natureza holística e “só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa” (Minayo & Sanches, 1993:224), pelo que se assume a sua debilidade em termos de validade externa. A “*amostragem por conveniência*” (Bogdan & Biklen, 1994:101) é composta por oito docentes (n=8), dos quais quatro desempenham a função de coordenador de departamento, procurando abranger todos os departamentos curriculares e quatro pertencem a cada um dos

departamentos. Quivy e Campenhoudt (2008:163) afirmam que “nesses casos o critério de seleção dessas pessoas é geralmente a diversidade máxima dos perfis relativamente ao problema estudado”, pelo que se tentou diferenciar os docentes relativamente ao seu tempo de serviço, idade, experiência profissional e proveniência. Como técnica de recolha de dados optou-se pela entrevista semiestruturada como estratégia dominante já que se pretende basear o estudo nas percepções dos atores educativos, fundamentando a nossa opção em Boni e Quaresma (2005:75) que defendem que as entrevistas possibilitam maior abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que permite “tocar em assuntos mais complexos e delicados” e investigar “aspetos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”. Foi elaborado um guião de entrevista, centrado nos objetivos do estudo, que foi posteriormente validado, por acordo entre juízes, tendo sido também feito um pré-teste com método da reflexão falada. Procurar-se-á complementar os dados obtidos nas entrevistas com a análise documental de documentos públicos. À data em que se produz este artigo, está em curso a realização das entrevistas e a sua transcrição integral. Seguir-se-á a análise de conteúdo categorial dessas transcrições. Foi elaborada uma grelha de categorização, baseada no guião de entrevista e articulada com os objetivos do estudo, a qual foi já aplicada ao conteúdo transcrito de duas das entrevistas, objeto da análise preliminar constante deste texto. Após a categorização de todas as entrevistas, passar-se-á à fase de produção de inferências e de interpretação dos resultados, à luz da literatura revista sobre a problemática em estudo. O enquadramento teórico é retomado, para “se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam” (Esteves, 2006:120).

### **Apresentação dos dados**

Através da entrevista pretende-se obter dados que permitam dar resposta aos 5 objetivos definidos para este estudo. Foram efetuadas até ao momento 7 das 8 entrevistas propostas, com duração entre 38 e 65 minutos, gravadas em áudio. Esta análise preliminar de dados recairá sobre duas delas, efetuadas junto de uma docente e de uma coordenadora de departamento, designadas respetivamente por Do4 e Co3. No Quadro 1 apresenta-se a caracterização dessa amostra.

Códigos	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Grupo de recrutamento	Grau Académico	Situação profissional	Experiência de coordenação
Do4	43	F	20	520	Licenciatura freq. mestrado	quadro de agrupamento	Não tem
Co3	55	F	30	400	Licenciatura	quadro de agrupamento	6 anos

Quadro 1: caracterização das duas entrevistadas para análise preliminar de dados.

É com base no esquema de categorização já elaborado que se apresentam em seguida os dados obtidos nas duas entrevistas, introduzindo-se excertos que nos pareçam esclarecedores do parecer das entrevistadas sobre as categorias e subcategorias em análise.

#### *A. Concepções sobre as funções do coordenador*

Nesta categoria pretende-se conhecer as concepções pessoais dos docentes, construídas durante a sua vivência profissional, em exercício ou não de coordenação. Ainda que decorrentes da lei, as funções atribuídas ao coordenador são percebidas de forma crítica, tanto na sua abrangência como na hierarquização da importância que cada docente lhe atribui, como fica patente na tendência para selecionar funções tidas como mais relevantes. O perfil pessoal do coordenador é também apontado pelas docentes como uma das condições para o seu reconhecimento pelos pares e para o êxito nas funções formalmente atribuídas. A preferência por formação específica, explícita na lei, é considerada por uma como um critério relevante. Por outro lado, ambas referem o aspeto relacional e a aptidão para lidar com

pessoas, também referidos quando manifestam o seu parecer sobre o modo de seleção do coordenador.

A primeira é a orientação. E a gestão e a interligação dos membros do departamento. Sem dúvida nenhuma. (Co3)

Pois, ehh... o tempo, a idade e a experiência dão algum traquejo. (...) sei lá, se calhar tem a ver com liderança, mas tem a ver porque as pessoas ouvem-me. Eu acho que as pessoas me ouvem. (...) ann... o departamento funciona bem, há de facto.... quando eu digo mesmo que não seja à letra, obedecem e fazem e as coisas chegam (Co3)

No ideal para mim o coordenador deveria ser alguém que além de ter a formação especializada já tivesse alguma maturidade durante o seu processo profissional e que sobretudo nas suas relações interpessoais seja um bom líder. Líder em relações interpessoais. (Do4)

Eu acho que um coordenador deve ser selecionado por eleição, devido ao cargo que vai desempenhar, convém que seja uma pessoa consensual. E não por nomeação porque muitas vezes o diretor não percebe o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os grupos, intra grupos e entre o departamento. (Do4)

### *B. Atuação do coordenador na gestão do departamento*

Através dos dados obtidos neste ponto, pretende-se conhecer as perceções dos docentes sobre o modo como é efetivada a gestão do departamento, tendo-se selecionado 4 subcategorias que nos parecem demonstrativas dessa função do coordenador: como líder e decisor (B1); como dinamizador da articulação e da gestão curricular (B2); como veículo de informação (B3) e como representante do departamento (B4). Reconhecer a coordenação com um órgão de liderança intermédia tem interesse do ponto de vista organizacional e ser

considerado um decisor capaz ou um referente de boas práticas podem ser elementos facilitadores desse reconhecimento entre pares. Em ambas as entrevistas, os dados apontam para a aceitação da liderança. Referem também a relação com a direção como sendo um fator condicionante da atuação do coordenador enquanto agente de liderança intermédia.

Portanto, tem que ser uma pessoa bastante segura e bastante segura no meu entender é necessário dois requisitos: a experiência e o conhecimento da área. (Do4)

A direção no meu entender é responsável por a gestão intermedia não conseguir ter tanto poder na escola quanto deveria. (Do4)

Era, se o coordenador fosse eleito e não fosse nomeado. Porque aí a decisão está sempre dependente de cima... (Co3)

Na dinamização da articulação e da gestão curricular, pretendemos conhecer exemplos de estratégias desenvolvidas, bem como para a promoção da cooperação entre os docentes. A descrição de oportunidades e de fragilidades nessa ação são indicadores importantes, e as respondentes denotam que a gestão curricular parece por vezes abordada com incerteza ou de modo superficial. Os dados denunciam essa dificuldade, destacando a falta de ocasiões de reflexão partilhada e a tendência para se manterem situações de trabalho individual. Espelham também o caráter formal das reuniões e dos documentos elaborados para esse fim.

Aquilo que eu sinto é que é feito no primeiro... no início do ano letivo, umas reuniões com o departamento todo e depois, intragrupo de acordo com os níveis de ano (Do4)

E penso que o peso de todo o trabalho adjacente à nossa função prejudica a reflexão sobre currículo, análise de currículo, sobre o caso de estratégias e sobre ann... instrumentos de avaliação a utilizar. (Do4)

Apesar de nós termos uma planificação anual, a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo e diária, parece-me que é muito importante que essa planificação que é



individual, no caso da diária e a curto prazo, se fosse partilhada teríamos muito mais proveito. Ou seja parece-me que toda a nossa preocupação com os alunos que nós temos, ficam muitas vezes aquém daquilo que nós desejamos, por causa da falta de tempo. (Do4)

Somos muito autónomas sabes (...) Nós somos muito mais autónomas até por uma questão de prática letiva. Portanto a MB tem uma prática letiva muito diferente da minha... Tem a ver, e com a própria, com a própria maneira de ser (...) há trocas mas os testes por exemplo entre a MB e o meu caso é muito difícil porque o registo é outro. (Co3)

Ainda no âmbito da articulação e da gestão do currículo procurou-se obter dados relativos às formas de incentivar a inovação e a diferenciação, bem como exemplos de processos de análise e de avaliação das opções tomadas. As opiniões divergiram quanto ao primeiro destes aspetos, permitindo perceber que a vontade de inovar nem sempre é apoiada em contexto de departamento. Relativamente aos processos de apreciação das opções tomadas quanto à articulação e gestão do currículo foram apontados pelas duas docentes os momentos formais de balanço e de análise de resultados, em reunião ordinária de departamento.

Não, não, não há grandes propostas mas não, se se pedir para inovar (...) Sim, sim, não, isso é apoiado, consegue-se. E consegue-se portanto há sempre um ou outro que está disponível para entrar ou para participar ou... (Co3)

É assim... sempre que se aborda essa temática verifica-se por parte das colegas uma resistência brutal e negação à inovação. Como que dizendo em tom de gozo “o que é que estás para aí a inventar agora, tens para aí ideias novas” (Do4)

Faz-se balanços, faz-se. Em ocasiões pontuais sobretudo reuniões. (Co3)

Quanto ao papel do coordenador como veículo de informação e como representante do departamento foram obtidos dados sobre os canais adotados para veicular as informações e referências à forma de condução de reuniões e percepções sobre a sua eficácia. As docentes convergiram na alusão às novas tecnologias como facilitadores da comunicação, num caso como exemplo efetivo e noutro como sugestão para rentabilizar tempos de trabalho.

Neste momento é ótimo. Através do email. Os velhos memorandos e emails para toda a gente. É ótimo, perfeito, portanto a parte das informações é quase na hora. (Co3)

Eu acho que nos dias de hoje não faz sentido nenhum esperar pelas reuniões de departamento para que sejam transmitidas informações aann... presencialmente. São transmitidas de boca (...) podia haver uma circular, mas não há, e também não é mandado para o mail. (Do4)

A representatividade exercida pelo coordenador foi considerada importante na medida em que ambas as docentes veem defendidos os interesses do departamento no conselho pedagógico, ainda que num dos casos se questione a validade das decisões aí tomadas.

Daí eu achar importante que a pessoa... que haja representatividade de todos os departamentos para que não haja supremacia de determinados interesses em detrimento de outros. (Do4)

Defende ferozmente. É uma pessoa que defende as suas ideias com muito vigor (...) (Do4)

E isso é importante, tanto assim que reconheceram, até agora com o aumento das... acho que durante uns anos isso foi deitado fora mas ganhámos esta batalha, as associações ganharam esta batalha de mover ou trazer para a ribalta o maior número de horas disciplinares (...) (Co3)

(...) Isso e, como te digo, acho que se o diretor deixasse de ser o presidente do conselho pedagógico, então sim, aí sim, tinhas o órgão com os coordenadores eleitos e

com o presidente entre os pares, do qual fará parte o diretor, aí sim (...) o conselho pedagógico neste momento não é um órgão... Pois tudo bem, mas perde capacidade de decisão, completamente (Co3)

*C. Atuação do coordenador quanto à promoção de práticas de supervisão e de formação*

Foram aqui estabelecidas 3 subcategorias: como promotor de trabalho colaborativo (C1); como supervisor (C2) e como promotor de formação profissional (C3). Procurou-se perceber a existência de incentivos a práticas colaborativas e de estratégias adotadas para integrar novos docentes. As respostas são afirmativas e convictas sobre os cuidados na recepção de novos colegas, mas não se reconhece um efetivo trabalho colaborativo.

Faz, faz, tem cuidado com os colegas novitos, e é logo o primeiro a mandar tudo o que tem para ele. Quer dizer, ele tenta que a pessoa não se sinta desfasada mas depois por outro lado, não promove a... como é que eu hei de dizer... a partilha entre... ele dá as coisas dele, mas... (D4)

Foram pedidos exemplos de práticas de supervisão e de observação corrente de aulas, caso existam, bem como de processos de monitorização das práticas. Esta vertente de supervisão atribuída ao coordenador reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto parece-nos que os dados num caso apontam para uma menorização desta função, assumida de modo informal e ocasional por não se achar necessária no contexto do departamento e no outro caso alegam alguma incapacidade revelada para o seu exercício.

Porque se houver um quadro velho, entre aspas, como o nosso, pois ensina-se, isto é, a experiência que nós temos uns com os outros é sempre ensinamento, mas cada um tem (...). Não quer dizer que não andem lá pessoas que não precisassem de alguma

orientação, (...) mas também não é uma pessoa aberta a que tu chegues e que fales e... pronto... nós também podemos falar só que não sei se ela ouve. (Co3)

(...) notava-se que tanto este como o anterior eram pessoas que desconheciam totalmente o cargo de supervisão. É um esforço, fizeram alguma formação, aquela que foi obrigatória e se calhar com a experiência que têm e com o bom senso, lá se foi levando... (Do4)

Não há (observação de aulas) porque eu não quero, porque se eu quisesse não tenho dúvida nenhuma que elas me deixavam ir assistir (...) Porque... só resultaria, só seria eficaz, se fosse sem ser combinado, não é? E eu isso também não acho correto... aparecer, estou aqui, quero ver! E portanto isso será sempre uma condicionante. A partir do momento em que tu dizes vais, elas não... não tenho dúvida nenhuma de que não diziam que não, mas as coisas seriam preparadas para eu estar presente... (Co3)

Nem pensar (observação de aulas). Eu acho é que o mito da observação de aulas permanece ainda nos professores. Vemos sempre a observação de aulas como o aspeto punitivo (Do4).

No âmbito de medidas adotadas para formação e desenvolvimento profissional, procurámos perceber como é feito o diagnóstico de necessidades e se existem oportunidades de partilha de boas práticas e oferta de formação interna. Os dados revelaram em ambos os casos que o diagnóstico é feito a pedido da direção para a elaboração do plano anual de formação e que a oferta de formação interna é escassa ou inexistente, apesar de ser considerada útil e possível por ambas as respondentes.

#### *D. Atuação do coordenador na avaliação de desempenho*

Estabeleceram-se 2 subcategorias porquanto nos parece legítimo que se interliguem na função exercida pelo coordenador: como orientador (D1) e como avaliador (D2). Para a

obtenção de dados relevantes sobre a orientação, as questões incidiram na descrição de práticas de orientação pedagógica e didática e na referência a procedimentos de regulação das atividades. As duas entrevistadas referiram-se às primeiras como inexistentes enquanto a regulação de atividades é feita em ambos os casos através de relatórios e de registos escritos.

Não, isso não, não tenho essa necessidade (práticas de orientação), não, não. Não, até porque é como eu te digo, são pessoas já com muitos anos de casa, algumas com muita experiência, que pronto, têm... não quer dizer que não se troquem ideias, mas são... são autónomas. (Co3)

Não, nenhum (práticas de orientação). (Do4)

É uma forma de poder controlar, no fundo, e também estar a par de tudo aquilo que se passa... é impossível a gente estar a par de tudo, tudo, mas é uma forma de poder estar mais informada... os relatórios são feitos de acordo com as atividades... (Co3)

Portanto, ele por cada reunião vai-nos perguntando se já foram realizadas atividades e como é que elas correram (...) Fica em ata, sempre, sempre. E nós temos que registar online a avaliação da nossa atividade. A autoavaliação. (Co3).

Sobre a avaliação, questionámos as entrevistadas sobre as suas perceções acerca do papel do coordenador na ADD, a necessidade de haver avaliação de desempenho docente, as experiências de observação de aulas e as competências consideradas essenciais para a função de avaliar. Ficou evidente algum desconforto e sobretudo a descrença nos processos recentemente experimentados. Entre outras justificações para esta posição, uma das docentes refere o perfil pessoal dos avaliadores e a outra a falta de formação especializada do coordenador. No entanto, ambas manifestaram que o coordenador deverá continuar diretamente envolvido na avaliação de desempenho.

Para mim a pior parte da função do coordenador é a avaliação. Não tenho meios de fazer uma avaliação efetiva. (...) não acredito que enquanto coordenadora se consiga

fazer a avaliação correta (...) Estamos a lidar com colegas com quem estamos diariamente. (Co3)

(...) foi arrastada e levada a trote, levada a reboque para uma função para que não tem perfil. Portanto, é manobrada, e foi... (Co3)

(...) e acho que o mal de muitas avaliações é os preconceitos de que a idade é um posto e as pessoas acomodaram-se e não... não foram à procura de formação para este novo desafio que lhes foi imposto. (...) Era a formação especializada. Porque apesar de já ter alguma experiência profissional vejo que os mitos que tem e os preconceitos que tem deveriam ser trabalhados com formação especializada. (Do4)

Eu acho que sim, eu acho que tem que haver avaliação, isso eu não tenho dúvida nenhuma. Ahnn... mais prática, mais orientada para a pedagogia ou enfim para aquilo que quiserem, para as práticas pedagógicas, para a prática letiva... mas acho que sim, acho que as pessoas têm que ser avaliadas. E avaliadas de uma forma honesta, e de uma forma correta porque também não é por este sistema. (...) Formativa, sim, isto assim não é nada... (Co3)

Sim, eu acho que deve haver avaliação de desempenho docente. No entanto sempre com o pendor formativo. (...) Acho isso para o desenvolvimento pessoal do individuo e para o aperfeiçoamento e melhoramento das práticas. Sempre no sentido de melhorar os resultados dos alunos. (Do4).

#### *E. Condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador*

Nesta categoria final os indicadores sobre os condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador foram divididos em 3 subcategorias: do perfil pessoal (E1); do contexto da escola (E2) e das orientações externas (E3). Quanto ao perfil pessoal salienta-se a

formação, a comunicação e a experiência. Do contexto da escola destaca-se a relação com a gestão de topo e em relação às orientações externas apontou-se que o teor da lei pode conter oportunidades e constrangimentos.

Muitos. Para já, mesmo o tipo de pessoa... a sua formação básica e a sua formação especializada, a ausência ou a presença da formação. E depois a forma que tem, o tipo de comunicação que estabelece com as pessoas. (Do4)

Ao atribuir a direção a função de nomeação, parece-me que o coordenador fica mais limitado na sua ação. (D4)

A relação que há com a chefe que te nomeia! (Co3)

É assim, eu não vejo como ponto negativo não estar ponto por ponto especificadas as funções. Acho que até pode ser um aspeto positivo para adaptar e flexibilizar perante o meio em que eu estou. De acordo com o contexto. Por um lado acho isso bem, por outro acho é que é um excesso de competências. Há uma carga brutal sobre o coordenador, não é? O coordenador, no meu entender, nem aulas devia dar. Para abranger isso de uma forma eficaz, ou não dorme ou então vai falhar. (Do4)

### **Discussão e conclusão**

Este estudo emergiu da problemática que a atuação de lideranças intermédias como a coordenação de departamento, representa numa organização marcadamente relacional e humanizada como é a escola. Segundo Hadfield (2003, cit. Clímaco, 2005:188) cabe-lhe um papel na “*reconstrução da cultura*, inculcando nas chefias intermédias uma nova visão de liderança e preparando a necessária formação”. As competências atribuídas na lei ao coordenador vão nesse sentido, mas os testemunhos das entrevistadas mostram que a realidade ainda está longe de tal mudança. A vivência profissional permitiu identificar o perfil pessoal mais adequado, tendo-se referido a experiência e a capacidade de lidar com os outros.

Além da *base experiencial* defendida por Ponte (1998), também Tardif (2000:14) sustenta que “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” e isso é de forma geral reconhecido. Aponta-se também como prioritária a função de orientação. Se as respostas realçam essa importância, bem como a da supervisão, paradoxalmente os indicadores obtidos mostram uma prática débil, referida como informal, ocasional ou inexistente. Os conceitos são difusos, notando-se a dificuldade de apresentar exemplos. De facto, Trindade (2007:31) afirma que “a supervisão é essencial para a formação, seja ela formal ou informal” e Alarcão e Tavares (2002, cit Trindade, 2007, p.28) consideram-na “um processo em que um profissional, em princípio mais experiente e mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional ou aspirante a isso, no seu desenvolvimento profissional e humano”. Se a experiência se confirma aqui como critério, também a reflexão, referida por uma docente, é uma prática desvalorizada mas necessária, se entendermos a supervisão “como uma ação de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente, a reflexão e a experimentação” (Vieira; 2003, cit Trindade, 2007, p.28). As docentes são unânimes em reconhecer o coordenador como líder intermédio bem como a sua missão de representante do departamento. No entanto, as respostas que evidenciam a antiguidade dos colegas de departamento diluindo a responsabilidade do coordenador, a preferência por processos eleitorais, em detrimento de nomeações diretas e algum saudosismo relativamente ao funcionamento do conselho pedagógico, mostram que a democraticidade e a colegialidade são ainda muito caras aos professores, que se reveem sempre entre pares, sem hierarquias. Quanto à promoção de trabalho colaborativo, ao incentivo à inovação e à articulação e gestão curricular, as respostas revelam que há uma variabilidade de situações, sendo que a colaboração carece de exemplos consistentes, para além das referências a partilha de materiais e a momentos de trabalho para a elaboração de documentos. A inovação nem sempre é



estimulada e os mecanismos que permitem passar do “currículo prescrito” ao “currículo real” (Pacheco, 2001:69) apenas se encontram na alusão a adaptações e planificações formais, sendo que projeto educativo ou projeto curricular continuam ausentes no discurso. Quanto à avaliação, ainda que seja admitida como necessária, as respostas vão no sentido de rejeitar os modelos experimentados. É referida a necessidade de formação específica e há unanimidade quanto ao envolvimento do coordenador, assumindo que “(...) só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares” (Tardif, 2000:6).

Assumindo o caráter prematuro desta análise, pretendemos perceber as perspetivas das docentes acerca do cargo de coordenação nas suas várias vertentes. Procurou-se a isenção e a objetividade e o respeito por normas de natureza ética em todos os procedimentos. Os resultados obtidos parecem confirmar o que afirma Dubet (2000:409, cit. Barroso, 2005:175): “os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores”. Mas a escola tem mudado, indubitavelmente. Há que contar com “a lógica no longo prazo” (idem).

### Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.) Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1 (3), pp. 68-80. Recuperado em 20.05.12 de [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br).
- Canário, R. (2000). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Minayo, M.C. & Sanches, O. (2004). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), pp. 239-262. Recuperado em 20.05.12 de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª edição). Porto: Porto Editora.

- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S.,(2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado em 20.05.12 de [http://fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali2.pdf](http://fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf)
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Atas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. Recuperado em 20.05.12 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, São Paulo, nº.13. Recuperado em 20.05.12 de [http://www.andreapenteado.com/files/tardif\\_saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf)
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio  
 Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril  
 Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho  
 Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho  
 Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro